

Böttcher, Ilona; Plath, Monika; Weishaupt, Horst

Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien - ein Vergleich

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung.* Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 161-181. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Ilona; Plath, Monika; Weishaupt, Horst: Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien - ein Vergleich - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung.* Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 161-181 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95028 - DOI: 10.25656/01:9502

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95028>

<https://doi.org/10.25656/01:9502>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Schulstruktur und Schulgestaltung

Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

Thüringen hat zum Schuljahr 1991/92 sein Schulwesen grundlegend geändert. Ein aus Polytechnischen Oberschulen (POS) und Erweiterten Oberschulen (EOS) bestehendes Einheitsschulsystem wurde in eine nach Schulstufen und -arten gegliederte Schulstruktur umgestaltet: Nach der vierjährigen Grundschule folgen die weiterführenden Schularten Regelschule und Gymnasium. Während mit dem Wechsel von der Unterstufe der POS zur Grundschule der gemeinsame Unterricht für die Schüler eines Jahrgangs beibehalten wurde, bedeutete die Selektion der Schüler in der Sekundarstufe I in zwei Schularten, die Regelschule und das Gymnasium, einen weitreichenden Bruch mit der bis dahin herrschenden Schulkultur. Mit der Unterstufenlehrausbildung existierte ein stufenspezifisches Lehramt für die Grundschule, während es weder getrennte Lehrämter für die Mittel- und Oberstufe der POS und der EOS noch für die Schularten eines gegliederten Schulsystems gab. Die Veränderungsnotwendigkeiten stellten sich deshalb an den Regelschulen und Gymnasien als besonders weitreichend dar.

Die Regelschule, an der Haupt- und Realschulabschluß erworben werden können, gilt als das „Herzstück“ der neuen Schulstruktur. Dies nicht nur, weil sie von etwa zwei Dritteln der Schüler der Sekundarstufe I besucht wird, sondern auch, weil Thüringen mit dieser Schulart die in den alten Ländern in getrennten Schulen unterrichteten Haupt- und Realschüler zusammenfaßt.

Die Gymnasien haben demgegenüber die Verpflichtung, eine traditionsreiche und in Westdeutschland etablierte Schulart wiederaufzubauen. Bereits mit dem Schulgesetz von 1946 war auf dem Gebiet der späteren DDR durch die sowjetischen Besatzungsbehörden die „demokratische Einheitsschule“ mit einer achtjährigen Grundschule und der daran anschließenden vierjährigen Oberschule eingerichtet und damit das auf der vierjährigen Grundschule aufbauende neunjährige Gymnasium beseitigt worden. Seit den sechziger Jahren wurden auch keine Lehrer mehr speziell für die Oberstufe ausgebildet. Dadurch gab es keine Lehrer in den neuen Ländern, die eigene Erfahrungen – noch nicht einmal als Schüler – mit dem Gymnasium gesammelt hatten.

2. Konzeption der eigenen Untersuchungen

Im Rahmen des Projekts „Schule in Thüringen im Wandel“ (Forschungsgruppe Schulstrukturwandel 1993; WEISHAUP/ZEDLER in Vorb.) wurden u. a. Lehrer und Schüler (Klassen 5, 7, 9, 11) von Thüringer Regelschulen und Gymnasien

sowie die Eltern der Schüler zur Einschätzung des schulstrukturellen Wandels schriftlich befragt. Dabei ergaben sich keineswegs positive Einschätzungen der neuen schulorganisatorischen Strukturen. Dies konnte deshalb nicht verwundern, weil in den schulpolitischen Diskussionen 1990 Lehrer und Eltern überwiegend eine innere Erneuerung der Schulen wünschten, die Schulstruktur aber nicht in Frage stellten. Davon ausgehend interessierte uns in zwei weiteren Untersuchungen an einzelnen Regelschulen und Gymnasien, wie die Beteiligten in den Schulen, insbesondere die Lehrer und Schulleiter, sich der Aufgabe der Gestaltung einzelner Schulen stellten.

Ausgangspunkt für diese Projekte ist die „Qualität von Schule“-Forschung. Im Zentrum unseres Forschungsinteresses stand die Frage, wie die Einzelschule die von außen festgelegten Regelungen und Vorgaben innerschulisch umsetzt, wie sie Freiräume verantwortungsvoll gestaltet und wie sie zu einem ganz spezifischen eigenen Profil gelangt. Von STEFFENS und BARGEL wurden vier Felder benannt, denen man „Gütekriterien“ zuordnen kann:

1. *Die erzieherischen Wirkungen von Schule („Produktqualität“):* Zu diesem wichtigen Bereich schulischer Qualität werden solche Kriterien gezählt wie fachliche Lernleistungen und Lernhaltungen, Allgemeinbildung und kulturelle Interessen, soziale und partizipative Kompetenzen, personale Mündigkeit und Urteilsfähigkeit.
2. *Die Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an der Schule („Prozeßqualität“):* Dazu zählen Lernorganisation und Lernbedingungen, Unterrichtsdidaktik und Lehrstrategien, Lerninhalte und Lernbereiche und das allgemeine Erziehungsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer.
3. *Die Struktur der Schulgestaltung:* Hierbei werden vier Komponenten als bedeutsam herausgestellt: die Grundverständigung über Erziehungsauffassungen im Kollegium, die Zusammenarbeit im Kollegium, die Kompetenz der Schulleitung und das Berufs- und Schulengagement von Lehrern und Schulleitung (Gestaltung des Schullebens über den Unterricht hinaus).
4. *Die Rahmenbedingungen von Schule:* Dazu gehören rechtliche Vorgaben, schulaufsichtliches Verhalten, Stützsysteme der Lehrerfortbildung, Zusammensetzung der Schülerschaft und das soziale Umfeld (vgl. STEFFENS/BARGEL 1993, S. 24 ff.).

Für die Auswahl der drei untersuchten Regelschulen und der vier Gymnasien war der Standort der Schule ein Kriterium. Schulen aus ländlichen, kleinstädtischen und großstädtischen Gebieten wurden einbezogen. Hinzu kamen bei den Regelschulen als Auswahlkriterien die Entwicklungsphase der Schule und das Wohlbefinden der Schüler¹ in ihrer Schule. Folgende Merkmale zeichneten die drei ausgewählten Regelschulen aus:

- *Regelschule A (RS A)* ist eine Regelschule im ländlichen Gebiet, die sich aufgrund ständiger struktureller Veränderungen im Aufbau befindet. Das Wohl-

1 Dazu wurden die Ergebnisse der 1993 im Rahmen des Projekts „Schule in Thüringen im Wandel“ befragten Schüler der 5., 7. und 9. Klassen an 30 Regelschulen Thüringens verwendet. Die Schulen für die Fallstudien wurden unter diesen Schulen ausgewählt.

befinden der Schüler war am Ende des Schuljahres 1992/93 eher unterdurchschnittlich.

- *Regelschule B (RS B)* ist eine Regelschule in einer Großstadt, die seit dem Schuljahr 1991/92 systematisch an der eigenen Profilierung arbeitet und die sich in unmittelbarer Nähe zu einem Gymnasium befindet. Über die Hälfte der befragten Schüler geben an, gern bzw. sehr gern in die Schule zu gehen.
- *Regelschule C (RS C)* ist eine existenzgefährdete Regelschule in einer Kleinstadt. Die Mehrzahl der Schüler geht nach eigenen Angaben nicht gern in die Schule.

Für die Auswahl der Gymnasien wurde ein weiteres Kriterium, die Tradition der Schule, herangezogen.

- *Gymnasium A (GY A)* ist ein aus einer POS entstandenes Gymnasium, das 1991 neu gegründet wurde. Es steht in Konkurrenz zu einem traditionsreichen Gymnasium, das zu DDR-Zeiten eine EOS war.
- *Gymnasium B (GY B)* ist ein aus einer POS neu entstandenes, städtisches Gymnasium, das in den Gebäuden von zwei räumlich verbundenen ehemaligen POS-Schulen untergebracht ist und in einer Plattenbau-Hochhaussiedlung liegt.
- *Gymnasium C (GY C)* ist eine in den siebziger Jahren aus politischen Gründen in einem Arbeiter-Wohngebiet eingerichtete ehemalige „EOS-Zentral-schule“, die heute zusammen mit einem Gebäude einer ehemaligen POS ein großes Gymnasium im ländlichen Raum beherbergt.
- *Gymnasium D (GY D)* ist eine traditionsreiche Schule, die vor 1946 bereits eine höhere Schule und in den Jahren bis 1991 die einzige EOS am Ort war.

In beiden Studien wurden qualitative und quantitative Verfahren der Datenerhebung kombiniert. Zur differenzierten Erfassung des innerschulischen Lebens wurden mehrstündige offene Leitfadeninterviews mit den Schulleitern, den Oberstufenleitern (an Gymnasien), den Beratungs- und/oder Vertrauenslehrern, den Schulleiternvertretern und den Schülersprechern sowie Gruppendiskussionen mit Schülern unterschiedlicher Altersstufen geführt. Die durch die Leitfäden vorstrukturierten Themen waren:

- die materielle und personelle Situation der Schule,
- schulische Rahmenbedingungen für die Unterrichtsgestaltung,
- erziehungsleitende Vorstellungen,
- Formen der Kooperation im Kollegium,
- die Rolle des Schulleiters bei der Initiierung und Umsetzung identitätsstiftender Traditionen an der Schule,
- die Rolle der Eltern und ihre Beteiligung an der Gestaltung des Schullebens,
- die Sicht der Schüler auf ihre Schule,
- Aspekte des Übergangs von der Grundschule zur Regelschule bzw. zum Gymnasium.

Hinzu kam bei den Gymnasien:

- die Neugliederung der gymnasialen Oberstufe.

Durch die Anlage der Interviews als Experteninterviews konnte sich die Auswertung auf durch den Gesprächsleitfaden definierte Themengebiete und Problemfelder konzentrieren. Die Auswertung lehnt sich an die von MEUSER und

NAGEL (1991) vorgeschlagene interpretative Auswertungsstrategie an. Dieses Vorgehen erscheint auch deshalb forschungsökonomisch sinnvoll, weil es diskursive Formen der Ergebnisinterpretation nicht ausschließt, aber auch nicht systematisch vorsieht. So können diskursive Phasen der Ergebnisinterpretation einsetzen, wenn bereits eine hohe Verdichtung des Materials erreicht ist und nur noch der Schritt von der empirischen zur theoretischen Generalisierung zu vollziehen ist. Als empirische Generalisierungen lassen sich die deskriptiv angelegten Schulporträts verstehen, die ein erstes Ergebnisstadium unserer Untersuchungen darstellen. In beiden Projekten hat es sich bewährt, deren zusammenfassende Auswertung unter Verwendung konkurrierender theoretischer Erklärungsansätze diskursiv zu gestalten. Über einen Fragebogen für alle Lehrer erfaßten wir zusätzlich detaillierte Aussagen über Erziehungsstrukturen in den jeweiligen Schulen. Für den Fragebogen wurden überwiegend Instrumente aus der Gesamtschulforschung übernommen (vgl. KISCHKE 1979; KISCHKE/STEFFENS u.a. 1980). Ergänzend wurden an den Gymnasien pädagogische Orientierungen der Lehrer erhoben (vgl. KOCH/CLOETTA/MÜLLER-FOHRBRODT 1972; CLOETTA/HOHNER 1976).

Schließlich wurden in der Gymnasialstudie die Schüler der 5., 7., 9. und 11. Klassen zur Einschätzung der Lernbedingungen an ihrer Schule befragt. Die Befragung wurde während einer Schulstunde im Mai 1995 im Klassenverband durchgeführt. Der Schülerfragebogen für die 5., 7. und 9. Klassen bezieht sich insbesondere auf die Lehrereinschätzung, das Schüler-Lehrer-Verhältnis, die Schulangst, das Schüler-Schüler-Verhältnis, das Leistungsniveau und die Bildungsaspirationen. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe wurden zusätzlich um Auskunft über die Kurswahl und ihre weiteren Ausbildungspläne gebeten.

Um das Bild von den Schulen zu komplettieren, wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung (z.B. Besuche von Schul- und Lehrerkonferenzen, Projektwochen oder Schulfesten, Besichtigung der jeweiligen Schule, Teilnahme an Abiturfeiern) und Verfahren der Dokumentenanalyse genutzt.

Methodologisch stellt die Daten- und Methodentriangulation (vgl. PREIN/KELLE/KLUGE 1993) bei der Ergebnisdarstellung ein besonderes Problem dar, denn die zusammenfassende Bewertung des Materials ergibt sich aus der Verknüpfung von mit unterschiedlichen Methoden erhobenen und ausgewerteten Daten bei unterschiedlichen Gruppen von Befragten (quantitativ: Schüler, Lehrer; qualitativ: Schulleiter, einzelne ausgewählte Eltern, Lehrer und Schüler). In der Regel ist davon auszugehen, daß die verknüpften Ergebnisse konvergent oder komplementär zueinander sind. Nicht auszuschließen sind aber auch divergente Resultate. Für die Lösung der damit verbundenen Probleme gibt ERZBERGER (1995) Hinweise auf Verknüpfungsstrategien, die wir für unser Datenmaterial bei der Ergebnisdarstellung adaptiert haben.

2. Rahmenbedingungen für die Schulporträts

Unsere Analyse der Entwicklungsbedingungen der untersuchten Schulen orientiert sich an dem spannungsreichen Verhältnis von Struktur- und Einstellungswandel, der im Zusammenhang mit dem Umgestaltungsprozeß der gesamten Gesellschaft in den neuen Ländern steht. Alle gesellschaftlichen Bereiche sind

tiefgreifenden Veränderungen unterworfen, ohne daß sich die Betroffenen in jedem Fall mit diesen Veränderungen identifizieren können. Sie fühlen sich noch alten Gewohnheiten verbunden oder verfallen unbewußt in vertraute Verhaltensmuster. Dadurch ergeben sich heute vielfältige und komplexe Ungleichzeitigkeiten, weil institutionelle Umstrukturierungen nicht parallel verlaufen mit dem Wandel von Einstellungen und den Veränderungen des Bewußtseins. Solche Diskrepanzen zwischen neuen Strukturen und „altem“ Bewußtsein sind auch im Schulwesen zu erwarten, zumal der Beruf des Lehrers in besonderem Maße die Beherrschung von Routinen verlangt. In beiden Studien gingen wir deshalb davon aus, daß

- die Struktur und bildungspolitische Programmatik des DDR-Schulsystems und die damit verbundenen unterrichtspraktischen Erfahrungen der Lehrer,
- die Wahrnehmung und Bewertung der Struktur und bildungspolitischen Programmatik des westdeutschen Schulsystems und
- die Intentionen und konkreten Umsetzungsschritte des Neuaufbaus des Schulsystems in Thüringen nach der „Wende“

in den einzelschulischen Gestaltungsmaßnahmen zusammenfließen und dem schulischen Entwicklungsprozeß ein besonderes Gepräge geben.

Auf zwei Ebenen lassen sich die Differenzen zwischen DDR- und westdeutschem Schulsystem zusammengefaßt darstellen: bezogen auf die der Schulverfassung und die der Prinzipien der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

2.1 Unterschiede der Schulverfassung

Traditionell ist das Schulwesen in Deutschland staatlich und bürokratisch organisiert. Jedoch hatte in der DDR „die traditionelle deutsche Staatsschuldominanz ihre Vollendung im uneingeschränkten und zentralistisch ausgeübten Staatsschulmonopol gefunden“ (JENKNER 1989, S. 47). Von Parteiführung, Ministerrat und Ministerium für Volksbildung wurden auf der zentralen, gesamtstaatlichen Ebene „alle wesentlichen konzeptionellen und materiellen Fragen der Schulorganisation einheitlich, umfassend und detailliert geregelt“ (S. 48). Für die Umsetzung der Beschlüsse von Partei und Regierung waren die Abteilungen für Volksbildung bei den Räten der Bezirke und Kreise verantwortlich. In den einzelnen Schulen gab es Vorschlags-, Mitwirkungs- und Beratungsrechte der Lehrer, der Eltern und der mit der Schule in Verbindung stehenden gesellschaftlichen Gruppen bei anstehenden Fragen. Allein entscheidungsberechtigt war aber der Direktor der Schule. Von großer Bedeutung für den einzelnen Lehrer war die Zusammenarbeit im Lehrerkollektiv, die sich auf unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten bezog. Über eine einvernehmliche Zusammenarbeit konnten dort in gewissen Grenzen die formalen Vorgaben relativiert werden.

Durch die neue Schulstruktur wurden mit der Trennung von Schulaufsicht und Schulträgerschaft die einheitliche Verwaltungszuständigkeit aufgebrochen und die formalen Mitwirkungsrechte der Lehrer, Eltern und Schüler erweitert. Die stärkere Betonung der Autonomie des Lehrers in der neuen Schulverfassung kann auch zur Vereinzelung von nun überwiegend auf ihren eigenen Un-

terrichtet konzentrierten Lehrern führen. Zwischen Lehrern einzelner Klassenstufen und Fächergruppen existieren wenige institutionalisierte Kontakte, so daß nur ein sehr lockerer institutioneller Zusammenhalt der gesamten Schule entstehen kann (vgl. BAUMERT/LESCHINSKY 1986, S. 248).

Vor diesem Hintergrund könnte man als die zentrale Veränderung im Schulsystem Thüringens den Wandel von einem zentralistisch-einheitlichen zu einem eher pluralistischen System mit relativer Autonomie der Einzelschule ansehen. Aufgabe der einzelschulischen Gestaltung und Entwicklung ist es, eine Vereinzelung der Lehrer zu verhindern sowie Kollegium und Schulgemeinde für die Mitarbeit an der Profilierung der Schule zu gewinnen.

2.2 Unterschiede in den Prinzipien der Schul- und Unterrichtsgestaltung

Als Merkmale der sehr unterschiedlichen Erfahrungen der Lehrer in Ost und West, die wir als Hintergrund für die Interpretation der Ergebnisse an den Schulen in Thüringen verwendeten, sind zu nennen:

- Das Bildungskonzept des DDR-Schulsystems, das die Förderung der Individualität des Schülers nur im Sinne der Verantwortlichkeit für die Allgemeinheit kannte und vermutlich im Bewußtsein der Lehrer weiterwirkt, unterscheidet sich radikal von dem auf Selbstentfaltung gerichteten Konzept der westdeutschen Pädagogik (vgl. WATERKAMP 1990, S. 261 ff.).
- Das Verhältnis der Lehrer zu Autorität und Disziplin differiert vermutlich ebenfalls zwischen West- und Ostdeutschland. Ausgehend von der „führenden Rolle des Lehrers“ bis zur „Wende“, sind die Lehrer in den neuen Ländern gefordert, einen für die veränderten gesellschaftlichen und unterrichtlichen Bedingungen angemessenen Unterrichtsstil zu finden. Demgegenüber ist an westdeutschen Schulen – als Folge der mit der Studentenbewegung einsetzenden Infragestellung „falscher“ Autorität – eher von einer längeren Tradition liberaler Formen des Umgangs auszugehen.
- Der Bildungsauftrag der Schule in der DDR war „einem Erziehungsauftrag eingeordnet: der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Er bestimmte nicht nur in hohem Maße das außerunterrichtliche Leben, sondern durchdrang auch als eindeutige weltanschauliche Belehrung den Unterricht“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 489). Kontrastierend dazu geht das Selbstverständnis des westdeutschen Schulsystems und insbesondere des Gymnasiums von einem funktionalen Unterschied zwischen Schule und Familie aus. „Von der Schule verlangt man zuallererst die Vermittlung von vielseitigem Wissen und Urteilsfähigkeit, während die Verantwortung für die Erziehungsaufgaben primär der Familie zugewiesen wird“ (S. 485).
- Das DDR-Schulsystem war eher naturwissenschaftlich orientiert, während in Westdeutschland der curriculare Schwerpunkt bei den Fremdsprachen liegt. Dadurch haben unterschiedliche Fachkulturen einen prägenden Einfluß auf das schulische Selbstverständnis.
- Deutliche Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft und der Kollegien. Während an westdeutschen Gymnasien der Anteil weiblicher Schüler nur leicht überwiegt, stellen sie durchschnittlich 60 Prozent der Schülerschaft an ostdeut-

schen Gymnasien. In den westdeutschen Kollegien sind nur 40 Prozent der Gymnasiallehrer und die Hälfte der Haupt-/Realschullehrer weiblich, in Ostdeutschland sind es in beiden Schularten zwei Drittel (vgl. WEISHAUP/ZEDLER 1994).

2.3 *Ausgewählte Merkmale der Schulstruktur in der Sekundarstufe I*

Auf die rechtliche Ausgestaltung der neuen Schularten kann nur in zentralen Punkten eingegangen werden. Wichtig erscheint uns, darauf hinzuweisen, daß die 5. und 6. Klassen der Regelschule nicht nach Bildungsgängen differenzieren, anschließend können abslußbezogene Klassen gebildet werden, oder der Unterricht kann in integrativ geführten Klassen stattfinden. An den Gymnasien sind die Vorschriften für die Kurswahl in der gymnasialen Oberstufe verhältnismäßig restriktiv. Dadurch soll der Vereinzelung der Schüler im Kurssystem begegnet werden. Die Gymnasien in Thüringen setzen die DDR-Tradition des zentralen Abiturs fort.

Der Übergang zum Gymnasium ist nach der 4. Klasse der Grundschule und nach der 5., 6. und 10. Klasse der Regelschule möglich. Die Entscheidung über den weiterführenden Schulbesuch liegt letztlich bei der abgebenden Schule. Von den Gymnasiasten des 7. Schuljahrs sind etwa 10 Prozent erst nach der 5. und 6. Klasse von der Regelschule zum Gymnasium gewechselt. Die Schüler, die nach der 10. Klasse zum Gymnasium wechseln, müssen das Schuljahr wiederholen. Dazu werden sie in besonderen Klassen zusammengefaßt. Die Regelschulabsolventen mit Realschulabschluß bevorzugen eher einen schulischen Bildungsgang an berufsbildenden Schulen (vgl. WEISHAUP in Vorb.).

Im Vergleich zu westdeutschen Gymnasien sind sowohl der vorzeitige Abgang vom Gymnasium als auch die Quote der Klassenwiederholungen sehr niedrig. Dennoch stellt die Integration der Überwechsler eine zunehmende Herausforderung für die Regelschule dar.

Schließlich erwiesen sich bereits nachhaltige Korrekturen am Schulstandortnetz als erforderlich. Statt 457 im Schuljahr 1991/92 bestanden im Schuljahr 1996/97 nur noch 372 Regelschulen. Weitere Regelschulen sind in ihrem Bestand gefährdet. Dadurch besteht an vielen Schulen Unsicherheit bezüglich der künftigen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit, gleichgültig, ob eine Schule geschlossen wird oder eine Schule die Schüler und Lehrer einer geschlossenen Schule aufzunehmen hat.

Von den Lehrern an Gymnasien kommen etwa 75 Prozent von der POS, ein Viertel von der EOS und anderen Einrichtungen (vgl. KÖHLER in Vorb.). Innerhalb dieser neuen Kollegien stießen dadurch nicht nur unterschiedliche Fachkulturen, sondern auch stark divergierende Schulerfahrungen und damit möglicherweise verbundene Unterschiede im pädagogischen Selbstverständnis der Lehrer aufeinander. Die Diplomlehrer, die nicht an Gymnasien versetzt wurden, wechselten zur Regelschule. Auch dort setzen sich die Kollegien überwiegend aus Lehrern von mehreren ehemaligen Polytechnischen Oberschulen zusammen.

Charakteristisch für die Situation der Lehrer ist ihre nach wie vor ungeklärte berufliche Perspektive. Nach der Auswahl von Lehrern auf der Basis von Sozial-

kriterien Anfang der neunziger Jahre sind gegenwärtig Lehrerarbeitsplätze erneut durch den starken Geburtenrückgang bedroht. Bis heute sind die Lehrer bis auf wenige Ausnahmen noch nicht verbeamtet. Gegenwärtig kann ihnen eine langfristige Beschäftigungsgarantie nur gegeben werden, wenn sie zu einer Teilzeitbeschäftigung bereit sind. Dadurch stehen die Lehrer unter einem ständigen existentiellen Druck.

2.4 Problemfelder der neuen Schulorganisation

Die veränderten strukturellen und inhaltlichen Vorgaben für die gegenwärtige Entwicklung der Regelschule und des Gymnasiums lassen sich inhaltlich an den folgenden Problembereichen aufzeigen:

1) *Veränderte curriculare und didaktische Anforderungen:* Die Schulen arbeiten gegenwärtig nach neuen Lehrplänen, die nicht nur andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen aufweisen und einen selbstbestimmten Umgang mit Unterrichtsinhalten verlangen, sondern auch in der Gestaltung des Unterrichts eine bis dahin unbekannte „Reflexionskultur“. Hinzu kommt für die Lehrer der POS, daß sie es gewohnt waren, mit einer leistungsheterogenen Lerngruppe zu arbeiten, während sie nun an Gymnasien mit einer positiv ausgelesenen Schülerschaft konfrontiert sind. Zugleich haben aber auch die Lerngruppen deutlich mehr Schüler. An den Regelschulen fehlt die „Leistungsspitze“, die den Unterrichtsverlauf in der POS häufig bestimmte. Eine leistungsgerechte Unterrichtsgestaltung für relativ leistungshomogene Lerngruppen ergibt sich daraus als neue Anforderung an die Lehrer. In den Gruppen des Hauptschulkurses und in den auf den Hauptschulabschluß bezogenen Klassen stellt sich dies vermutlich als besonderes Problem dar. Für die Lehrer, die früher an der EOS unterrichteten, ergibt sich eher das Problem, daß die Schüler des Gymnasiums hinsichtlich ihrer Lerneinstellung heterogener sind als die ihnen bisher vertrauten Schüler (die EOS wurde nur von ca. 10% des Altersjahrgangs besucht). Beide Lehrergruppen müssen sich am Gymnasium auf neue Altersbereiche von Schülern in ihrem Unterricht einstellen. Für die ehemaligen POS-Lehrer sind die Schüler im Kurssystem eine ungewohnte Altersgruppe, während die EOS-Lehrer nicht an den Unterricht mit Schülern der gymnasialen Unter- und Mittelstufe gewöhnt sind.

2) *Neue Prioritäten der Stundentafeln:* Der Akzent der DDR-Schule auf dem naturwissenschaftlichen Unterricht wurde durch eine stärkere Betonung der sprachlichen und musischen Fächer und die neuen Fächer Religionslehre, Ethik, Wirtschaft und Recht und Sozialkunde – an der Regelschule auch Wirtschaft/Umwelt/Europa, Wirtschaft und Technik – modifiziert. Die Lehrer mußten sich teilweise zusätzlich qualifizieren, um die Anforderungen in den neuen Fächern zu erfüllen.² In der gymnasialen Oberstufe kam hinzu, daß ein früheres Neben-

2 Über zahlreiche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen streben sie Unterrichtserlaubnisse und -befähigungen an.

fach zum Leistungskursfach werden konnte und sich der unterrichtende Lehrer vertieft in bisher nicht im Unterricht behandelte Gebiete einarbeiten mußte.

3) *Behandlung des Problems der Leistungsselektion:* Mittel zur Leistungsselektion sind Klassenwiederholung und vorzeitiger Abgang. Beide Möglichkeiten wurden an der POS nur in Ausnahmefällen angewandt. Als Ursache für das Leistungsveragen von Schülern wurde in der Regel eine unzureichende Förderung durch die Lehrer angenommen. Diese mußten sich dafür vor den schulischen Gremien rechtfertigen, weshalb Klassenwiederholungen eher eine Ausnahme waren. Durch das Einheitsschulsystem fehlte außerdem die Möglichkeit, die Schüler an eine andere Schulart abzugeben – mit Ausnahme der Sonderschulüberweisung. Einzig aus disziplinarischen Gründen konnte es zu einem unfreiwilligen Schulwechsel kommen. An der EOS waren Sitzenbleiben, Schulwechsel und vorzeitiger Abgang nahezu bedeutungslos. Die veränderten Möglichkeiten der Leistungsselektion berühren das pädagogische Selbstverständnis der Lehrer grundlegend. Während sie in der Vergangenheit umfassend für die Leistungsentwicklung ihrer Schüler verantwortlich waren, teilen sie diese Verantwortung nun mit den Eltern.

4) *Neuorganisation des Schullebens:* Außerunterrichtliche Aktivitäten haben eine wichtige Bedeutung für die Prägung einer Schulkultur und die Selbstdarstellung gegenüber den Eltern und der Öffentlichkeit. Sie hatten einen festen Platz in der DDR-Schule und waren dort in einem gegenwärtig nicht mehr möglichen Umfang über die Stundendeputate der Lehrer abgesichert, oder sie waren Teil der selbstverständlichen zusätzlichen Leistungen der Lehrer. Mit einem Stundendeputat von in der Regel 22 Stunden – gegenüber heute je nach Beanspruchung und Schulart zwischen 23 und 26 Stunden – waren auch die Voraussetzungen für diese zusätzlichen Leistungen günstiger. Für die Darstellung dessen, was eine Regelschule oder ein Gymnasium auszeichnet, ist es für die Schulen heute aber von besonderer Bedeutung, das Schulleben zu erhalten und neu zu profilieren. Dabei kommt der Bereitschaft der Lehrer, sich in diesem Bereich zusätzlich freiwillig zu engagieren, eine besondere Bedeutung zu.

5) *Verwaltung und Leitung einer großen und komplexen Schule:* Für die Lehrer ist mit der Einrichtung der Gymnasien überwiegend die neue Erfahrung der Arbeit in einem großen Kollegium verbunden. Schulen mit über 1000 Schülern waren in der DDR eine Ausnahme und sind nun unter den Gymnasien nicht ungewöhnlich. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit zu stark formalisierten Regelungen. Auch interne Differenzierungen nach Fachkonferenzen und Jahrgangsstufen (Unter- und Mittelstufe/gymnasiale Oberstufe) können notwendig sein, um Detailfragen mit den Beteiligten ausreichend klären zu können. Nicht vergessen werden darf aber auch die gewohnte Zusammenarbeit in Fachzirkeln für die Unterrichtsfächer, die der Anknüpfungspunkt für relativ eigenständige Fachkonferenzen sein kann.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, daß sich die gegenwärtigen Prozesse der Schulgestaltung in Thüringen grundlegend von schulischen Entwicklungsprozessen in den alten Ländern unterscheiden, weil der schulstrukturelle Wandel das gesamte Schulwesen erfaßte und den Betroffenen zunächst keine Gele-

genheit der Mitgestaltung eingeräumt wurde. Die für uns zentrale Untersuchungsfrage war deshalb, wie die einzelnen Kollegien und die Schulgemeinden frühere Schulerfahrungen und neue Aufgabenstellungen schulgestalterisch verbinden.

3. *Ausgewählte Ergebnisse der Studien an Thüringer Regelschulen und Gymnasien im Vergleich*

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse unserer Untersuchung lehnt sich an die im ersten Teil genannten Qualitätskriterien an.

3.1 *Erziehungs- und Leistungsanspruch*

STEFFENS und BARGEL (1993) benennen zwei wichtige auf den Unterricht bezogene „Felder“, denen Gütekriterien zugeordnet sind. Dies sind die „Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an der Schule (Prozeßqualität)“ und „die erzieherischen Wirkungen von Schule (Produktqualität)“. Die Zuordnung unserer Ergebnisse zu diesen beiden „Feldern“ stellte sich jedoch als sehr problematisch heraus. Was theoretisch getrennt und unterschieden wird (Prozeß- und Produktqualität), können wir nur in ihrem Verhältnis zueinander darstellen, da in den Auffassungen und Einstellungen der Lehrer die Lernleistung der Schüler das Produkt ist, das sich aus ihrem Leistungsanspruch und der sich daraus ergebenden Erziehungsaufgabe ergibt.

Dieser Zusammenhang wird durch die von uns interviewten Funktionsträger der Schulen nachhaltig thematisiert. Beispielhaft dafür ist die Aussage des Schulleiters eines Gymnasiums:

„An unserer Schule wollen wir zwei Dinge miteinander verbinden:

1. hohe Leistungsanforderungen, die einen erfolgreichen Abschluß ermöglichen und mit großen Anstrengungen für die Schüler verbunden sind, und
2. die Lehrer sollen den Wert eines Menschen nicht nur an den akademischen Leistungen festmachen, sondern auch die sozialen Kompetenzen schätzen und fördern, vor allem die Teamfähigkeit.“

Es ist erstaunlich, daß es im Erziehungs- und Leistungsanspruch auf der Einstellungsebene kaum die von uns erwarteten unterschiedlichen Auffassungen zwischen Regelschul- und Gymnasiallehrern gibt. Aufgrund der unterschiedlichen Schülerklientel war zu vermuten, daß Lehrer an Regelschulen ein stärkeres Gewicht auf Erziehungsaufgaben legen, Gymnasiallehrer hingegen – nach westdeutschem Verständnis – sehr viel stärker leistungsorientiert sind und Erziehungsaufgaben eher an die Familie delegieren (vgl. 2.2). Die Mehrzahl unserer Interviewpartner ist jedoch unabhängig von der Schulart, in der sie tätig sind, der Meinung, daß Bildungs- und Erziehungsaufgaben vereinbart werden müssen bzw. deren Verbindung als selbstverständlicher Auftrag eines jeden Lehrers zu sehen ist. Diese Aussagen werden gestützt durch die Befunde der beiden Lehrerbefragungen, die zunächst in den Regelschulen (1994) und ein Jahr später in den Gymnasien durchgeführt wurden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Lehrereinschätzung zum Lehrer-Schüler-Verhältnis im Vergleich von Regelschule und Gymnasium (Mittelwerte nach Dimensionen)

	Regelschule	Gymnasium
Selbstverantwortlichkeit des Lehrers	4,0	4,0
Schülerzentrierung	3,7	3,8
Förderungszentrierung	3,9	3,7
Leistungsdruck	3,5	3,6
Betonung disziplinierten Verhaltens	3,8	3,9
Selbstständigkeits- versus Konformitätserwartung	3,6	3,5

Beachtenswert ist, daß sich Lehrer beider Schularten in starkem Maße für einen ordnungsgemäßen Schulbetrieb verantwortlich fühlen (Selbstverantwortlichkeit des Lehrers), daß sie gleichermaßen hohe Leistungserwartungen an ihre Schüler haben (Leistungsdruck), diese aber mit einer gleich großen Bereitschaft verbinden, ihre Schüler zu fördern und zu unterstützen (Förderungszentrierung). Daneben bemühen sie sich sehr stark darum, die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. In der Betonung disziplinierten Verhaltens der Schüler zeigen sich ebenfalls keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schularten. Auch konnten in der Gruppe der Gymnasiallehrer keine Unterschiede zwischen den Aussagen ehemaliger POS-Lehrer und ehemaliger EOS-Lehrer festgestellt werden. Dies sind Hinweise dafür, daß sich die erziehungsleitenden Vorstellungen und der hohe Leistungsanspruch der Lehrer nicht primär aus den unterschiedlichen Profilen und Zielvorgaben der einzelnen Schularten erklären lassen. Diese Einstellungen ergeben sich vermutlich vielmehr aus der Berufssozialisation auf der Basis einer einheitlichen Ausbildung als Diplomlehrer.

Der Prozeß der Umsetzung dieser erziehungsleitenden Vorstellungen in der alltäglichen Schulpraxis gestaltet sich an Regelschulen schwieriger als an Gymnasien. Dies hängt insbesondere von der Einstellung der Lehrer gegenüber der veränderten Schülerzusammensetzung ab. Die Berufserfahrungen der meisten Lehrer basieren auf der Arbeit mit leistungsheterogenen Klassen (POS). Methodisch wurde der Unterricht so geplant, daß leistungsstarke Schüler zur Motivation und Hilfe für leistungsschwächere Schüler in der Klasse einbezogen wurden (vgl. 2.3). Dies war auch in starkem Maße Bestandteil der pädagogischen und didaktischen Ausbildung der Diplomlehrer in der DDR. „Jetzt fehlen uns die Zugpferde“, stellt eine Regelschullehrerin nüchtern fest und verweist damit auf einen für Regelschullehrer wichtigen Problembereich. In die Arbeit mit leistungshomogenen Gruppen im unteren Leistungsniveau der Hauptschüler können die Lehrer nur wenig Berufserfahrung einbringen. Das unterstreichen auch die Befunde der Lehrerbefragung. Hier zeigt sich, daß die Disziplin und Motivation der Schüler von den befragten Regelschullehrern als größtes Problem an der Schule angesehen wird (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1995). Diese Schwierigkeiten wurden an den drei Regelschulen unterschiedlich intensiv und auch mit ganz unterschiedlichen Ergebnissen diskutiert. Nur an Regelschule B wird deutlich, daß sich die Lehrer um ein spezifisches pädagogisches Programm

für die, wie sie sagen, „anspruchsvollen“ Hauptschüler bemühen. „Kein Schüler soll die Schule ohne Abschluß verlassen“ – dies ist ihr Motto. Die Lehrer an dieser Schule sehen deshalb die vielfältigen Probleme mit der Gruppe der Hauptschüler als pädagogische Herausforderung an. Lehrer, die in hauptschulabschlußbezogenen Klassen unterrichten, genießen im Kollegium dieser Schule besondere Achtung: „Da schicken wir unsere besten Lehrer hin“, betont die Schulleiterin. Sie nutzen Fort- und Weiterbildungen, sind in sehr engem Kontakt mit den Eltern (bewußte Weiterführung von POS-Tradition) und erproben neue Formen der Unterrichtsgestaltung.

Die Schülerorientierung der Lehrer an dieser Schule konkretisiert sich auch in der Art der Betreuung der vom Gymnasium auf die Regelschule überwechselnden Schüler. Diese Schüler sind nicht nur durch den Mißerfolg am Gymnasium verunsichert, sondern haben daneben in der 8. bis 10. Klasse der Regelschule Stofflücken zu schließen, die sich aus Unterschieden zwischen den Stundentafeln von Gymnasium und Regelschule ergeben. Nur an der Regelschule B lassen die Schilderungen der Interviewpartner darauf schließen, daß aus den allgemeinen Erziehungsvorstellungen spezielle Handlungskonzepte entwickelt wurden, um die Schüler in der neuen Schule sozial zu integrieren und ihre Leistungsentwicklung zu stabilisieren. Die Befunde der schriftlichen Schüler- und Lehrerbefragung sind Ausdruck erster Erfolge dieser Bemühungen. So gibt es zwischen den drei Regelschulen deutliche Unterschiede im Wohlbefinden der Schüler. Die Aussage: „In die Schule gehe ich grundsätzlich gern bzw. sehr gern“ bestätigten 52% der Schüler der Regelschule B, aber nur 16% der Regelschule A und 19% der Regelschule C. Dagegen unterscheidet sich das Wohlbefinden der Gymnasiasten im Vergleich zwischen den Schulen nicht signifikant. Der Anteil der Schüler, die sich positiv äußern, liegt zwischen 49% im Gymnasium A und 42% in den Gymnasien B und C. Weitere Befunde zeigen, daß das Wohlbefinden der Schüler insbesondere von ihrem Verhältnis zu den Lehrern abhängt. So haben 59% der befragten Schüler der Regelschule B, 23% der Schüler der Regelschule A und 26% der Regelschule C „zu den meisten Lehrern volles Vertrauen“. Das vorherrschende Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern wurde über weitere Items ermittelt, die sich in zwei Dimensionen zusammenfassen lassen: Förderungszentrierung und Konformitätserwartung (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Schülereinschätzung zu den Dimensionen Förderungszentrierung und Konformitätserwartung im Schulvergleich (Mittelwerte)

Dimensionen	RS A	RS B	RS C	GY A	GY B	GY C	GY D
Förderungszentrierung	2,43	3,03	2,40	3,13	3,14	2,79	3,14
Konformitätserwartung	3,96	2,88	3,35	3,20	3,35	3,36	3,35

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Schüler auf den Dimensionen „Förderungszentrierung“ und „Konformitätserwartung“ zeigen nicht die vermuteten großen Unterschiede zwischen Regelschülern und Gymnasiasten. Gymnasiasten schätzen die Förderungszentrierung durchschnittlich sogar besser ein als

Regelschüler. Die von den Schülern empfundene Konformitätserwartung ihrer Lehrer ist an beiden Schularten ähnlich hoch. Die größeren Differenzen zeigen sich ähnlich wie beim Wohlbefinden zwischen den Regelschulen. In beiden Dimensionen weist die Regelschule B im Vergleich zu den Regelschulen A und C deutlich positivere Werte auf. In der Wahrnehmung der Schüler sind die Lehrer der Regelschule B stärker als die Lehrer der beiden anderen Schulen auf die Förderung besonders leistungsschwacher Schüler orientiert. Unterschiedlich wird auch die Konformitätserwartung der Lehrer durch ihre Schüler eingeschätzt: Sie ist in der Regelschule B ebenfalls am niedrigsten. Die Schüler dieser Schule fühlen sich häufiger in Entscheidungsprozesse in ihrer Schule einbezogen und werden häufiger als die Schüler der anderen beiden Regelschulen nach ihrer Meinung befragt. Nach unserer Einschätzung ist es an dieser Regelschule schon sehr gut gelungen, sowohl neue pädagogische als auch inhaltliche Anforderungen offensiv zu verarbeiten und in diesen Prozeß bewährte Erfahrungen mit einzubringen.

Die Ergebnisse der schriftlichen Lehrerbefragung geben Hinweise darauf, daß die Gymnasiallehrer ebenfalls sehr stark an einer umfassenden Förderung ihrer Schüler interessiert sind. Dennoch werden in den Interviews an Gymnasien andere Problembereiche thematisiert als an den Regelschulen. Leistungsschwache Schüler spielen im Bewußtsein der Lehrer eher eine untergeordnete Rolle. Mangelnde Disziplin und Motivation der Schüler wird von den meisten Lehrern nicht als Problem dargestellt (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1997). Auffallend ist bei Schulschwierigkeiten von Schülern die Tendenz, ihnen einen Wechsel zur Regelschule zu empfehlen.³ Dadurch ist die Wiederholung einer Klasse am Gymnasium eine relativ seltene Ausnahme: Sitzenbleiben als sozial akzeptiertes Element einer Gymnasiastenskarriere hat sich im Bewußtsein von Lehrern und Eltern noch nicht als Handlungsoption eingestellt. Darin liegt die Gefahr, daß das hohe Maß an Verantwortung, das die Lehrer bereit sind, gegenüber ihren Schülern zu übernehmen, in eine stellvertretende Interessenwahrnehmung und Bevormundung der Schüler umschlägt. Immerhin ist das Sitzenbleiben kein so einschneidender Eingriff in eine Bildungslaufbahn wie der Schulartwechsel. Obwohl an den untersuchten Gymnasien auch die Zahl der Übergänge von der Regelschule nach der 5. und 6. Klasse nicht unbedeutend ist, sind diese Schüler an keiner der vier Schulen als besondere Gruppe angesprochen worden.

An allen Gymnasien konnte in den ersten Jahren eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf die gymnasiale Oberstufe festgestellt werden. Angesichts der vielfältigen neuen Anforderungen, die mit ihr verbunden waren, ist dies nicht überraschend. Eher ist auffällig, daß die – aus westdeutscher Sicht – relativ restriktiven Vorgaben für die Wahl der Leistungskurse von den Lehrern begrüßt werden. Darin wirkt offensichtlich noch der enge Bildungsbegriff und -kanon der EOS nach. Eine größere Wahlfreiheit wäre von der Mehrzahl der Lehrer als eine Entwertung des Abiturs empfunden worden. Anders ist die Sicht der Schüler in der gymnasialen Oberstufe. Sie wünschen sich mehrheitlich wenigstens die Möglichkeit der Wahl eines anderen Leistungsfaches (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1997).

3 Der einzig mögliche Abschluß an Thüringer Gymnasien ist das Abitur.

Die erfolgreiche Arbeit bezüglich der Leistungsentwicklung der Schüler spiegelt sich an allen vier Gymnasien in der hohen durchschnittlich erreichten Punktzahl der Schüler der 11. Klassenstufe (10,2) wider. Hierbei gibt es keine Differenzen zwischen den Gymnasien. Obwohl sich die Gymnasien betont an den Leistungsanforderungen ausrichten, spielen die sozialen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrer eine nicht zu unterschätzende Rolle für das Wohlbefinden der Schüler.

Mit Hilfe multipler Regressionen wurde in der Gymnasialstudie geprüft, welchen eigenständigen Einfluß die von uns erfaßten Dimensionen der Lehrerbewertung durch die Schüler auf deren Wohlbefinden haben. In den Klassenstufen 5, 7 und 9 hat der von den Schülern eingeschätzte Grad an Mitbestimmung großen Einfluß auf ihr Wohlbefinden (.24). Daneben ist ein fördernd zuwendendes Verhalten der Lehrer wichtig für ihre Zufriedenheit (.18), ein formalistisch abweisendes Verhalten der Lehrer wirkt sich negativ aus (-.09). Hinzu kommt der Leistungsstand der Schüler (.14).

Anders als bei Schülern der Sekundarstufe I stellen sich die Zusammenhänge bei Schülern der 11. Klasse dar. Die Bedeutung einer freundlich fördernden Zuwendung der Lehrer zu ihren Schülern wird noch größer (.30). Zudem gewinnt der von den Schülern wahrgenommene Disziplindruck einen negativen Einfluß auf deren Zufriedenheit (-.13). Der Einfluß des Leistungsstandes der Schüler nimmt ebenfalls zu (.24). Die Dimension Mitbestimmung, die noch bei den jüngeren Gymnasiasten eine herausragende Rolle spielt, hat bei den Gymnasiasten der 11. Klassen keinen eigenständigen Einfluß auf das Wohlbefinden. Dies ist vermutlich auf die Anforderungen des Abschlusses (Zentralabitur) zurückzuführen, die das Bedürfnis der Schüler nach umfassender Mitbestimmung im Unterricht als Einflußgröße für ihr Wohlbefinden in den Hintergrund treten lassen.

Eine vergleichbare Analyse der obengenannten Zusammenhänge wurde in der Regelschulstudie nicht durchgeführt, die dort ermittelten Ergebnisse der Schülerbefragung lassen jedoch auf ähnliche Tendenzen schließen.

3.2 Struktur der Schulgestaltung

Die untersuchten Gymnasien haben etwa dreimal so viele Schüler wie die Regelschulen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Anzahl der Schüler und Lehrer der untersuchten Regelschulen (Schuljahr 1994/95) und Gymnasien (Schuljahr 1995/96) – Angaben aus der Befragung der Schulleitung

	RS A	RS B	RS C	GY A	GY B	GY C	GY D
Anzahl der Schüler	304	299	184	1097	907	1035	993
Anzahl der Lehrer	27	21	20	76	60	68	65
davon verblieben in der alten Schule	47 %	43 %	100 %	14 %	18 %	21 %	23 %

Ähnliches gilt für die Anzahl der unterrichtenden Lehrer. Bezogen auf den Neubeginn im Schuljahr 1991/92 gab es jedoch eine wichtige Gemeinsamkeit beider Schularten. Aufgrund des Schulstrukturwandels wurden die Kollegien neu gebildet. „Wir sind damals alle in den Urlaub gefahren, und keiner wußte, wo er hinkommt. Als ich nach dem Urlaub nach Hause kam, hatte ich einen Brief, daß ich an diese Schule komme“, berichtete ein Regelschullehrer über den August 1991. Ähnlich wie diesem Lehrer ging es den meisten Thüringer Lehrerinnen und Lehrern an Regelschulen und Gymnasien. Die Schulleiter konnten teilweise mitbestimmen, welche Lehrer zu ihrem neuen Kollegium gehören sollten. Die übrigen wurden den Schulen der unterschiedlichen Schularten – entsprechend ihrer Ausbildung – zugeordnet. Wie hoch der Anteil der Lehrer war, die in ihrem bekannten Schulgebäude bleiben konnten, zeigt die Tabelle 3. Er ist an den Gymnasien im Vergleich zu den Regelschulen stets niedriger. Daß mit der Neubildung der Kollegien eine große Innovationsbereitschaft der Lehrer verbunden war, belegen die Untersuchungsergebnisse an den Regelschulen A und B sowie an allen Gymnasien (BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1995, 1997). Im Kollegium der Regelschule C, das sich gegenüber der ehemaligen POS nur verkleinert hatte, konnte eine Bereitschaft zur inneren Erneuerung kaum festgestellt werden. Hier gab es eher die Tendenz des Verharrens in alten Gewohnheiten. Die Regelschule C hatte sich für integrativ geführte Klassen ab Klassenstufe 7 entschieden. Diesen Lehrern fiel die Abgrenzung gegenüber ihrer „alten POS“ sehr schwer. Die übrigen Regelschulen, die sich für die Bildung von hauptschul- und realschulabschlußbezogenen Klassen entschieden hatten, wurden auch durch diese neuartige Form der Klassenbildung innerhalb ihrer Schule zum Umdenken gezwungen.

In beiden Schularten gibt es neben dem Schulleiter nur eine Funktionsstelle: die des Stellvertreters. (Spezifische Aufgaben werden von Lehrern übernommen, die dafür Abminderungsstunden erhalten.) Die Schulleiter haben zu Beginn des Schuljahres 1991/92 dieses Amt erstmalig übernommen: Nur zwei der sieben Schulleiter brachten Leitungserfahrungen mit. Obwohl in der ehemaligen DDR-Schule der Anteil der Lehrerinnen in leitenden Funktionen überwog – der größte Teil der Lehrkräfte waren Frauen (vgl. 2.2) –, hat sich dies deutlich verändert. Nur zwei der in die Untersuchung einbezogenen Schulen (RS B und RS C) werden von Frauen geleitet, an den untersuchten Gymnasien wurden ausschließlich Männer in das Amt des Schulleiters und des Stellvertreters berufen. Ausgehend von der Persönlichkeit des Schulleiters unterscheidet sich seine Rolle, die er bei der Wahrnehmung der Aufgaben in seiner Schule und nach außen einnimmt. Unabhängig von der Schulart ist diese entweder eher direktorial oder eher partizipatorisch. In zwei der drei Regelschulen und in einem Gymnasium fokussieren sich die unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen auf den Leiter. Die Befragungsergebnisse verweisen darauf, daß sich die Gymnasien aufgrund ihrer Größe und der vielfältigen Aufgabenstellungen – weit mehr als die Regelschulen – um geeignete, möglichst viele Lehrer einbeziehende Formen innerschulischer Organisationen bemühen müssen. Als sehr hilfreich haben sich dabei die Erfahrungen von drei der vier Stellvertreter an den Gymnasien in der Leitung einer Schule herausgestellt. Die Leiter der gymnasialen Oberstufe brachten ihre Erfahrungen aus der Abiturstufe der EOS ein. In den eher partizipatorisch geleiteten Gymnasien gehört der Oberstufenleiter

von Anfang an zu einer Art „erweiterten“ Schulleitung. Über thematische Arbeitsgruppen, die auch fachkonferenzübergreifend arbeiten können, wird an diesen Schulen nach geeigneten Lösungen für anstehende Probleme, Projekte u.a. gesucht. Die regelmäßigen Besprechungen der Schulleitung mit den Fachkonferenzleitern stellen bei der Lösung schulischer Aufgaben ein wichtiges Bindeglied dar.

Die Neubildung der Kollegien führte in den untersuchten Gymnasien und in der Regelschule B zu intensiven Bemühungen, unter den veränderten Rahmenbedingungen zu einem eigenen schulischen Selbstverständnis zu gelangen. In den Kollegien dieser Schulen wurde sehr schnell deutlich, daß sie dies nur gemeinsam erreichen können. Dabei brachte für viele Lehrer der Gymnasien, in der Mehrheit waren es ehemalige POS-Lehrer, die Größe der neuen Kollegien Probleme mit sich (vgl. Tab. 3).⁴ Die Fortführung gemeinsamer Aktivitäten der Lehrer, die zum Schulleben einer DDR-Schule gehörten, wie Wanderungen, Ausflüge, sportliche Aktivitäten, Feiern zum Jahres- bzw. Schuljahresende, haben das soziale Miteinander bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben erleichtert. Einen wichtigen Beitrag leisten auch die Fachkonferenzen bzw. Fachschaften. In Regelschulen und Gymnasien sind das die Gremien, in denen die Lehrer über inhaltliche Probleme und deren methodische Umsetzung in ihren Fächern sprechen. Hierbei können sie an die Tradition der Fachzirkelarbeit der ehemaligen DDR-Schule anknüpfen. Die gemeinsame Arbeit in den Fachkonferenzen ist für die Lehrer eine wichtige Hilfe, um sich auf die neuen Rahmenbedingungen einzustellen. Da die einheitlichen Lehrplanvorgaben durch Rahmenvorgaben ersetzt wurden, erachten es die Fachkollegen beider Schularten für ihre Fächer als dringend notwendig, schulinterne Absprachen über die Planung der Inhalte und des zeitlichen Ablaufes des Unterrichts gemeinsam zu treffen sowie Fragen der Leistungsbewertung in den Fachkonferenzen abzusprechen. Dabei ist es das Ziel, die für Schüler und Eltern so wichtige Vergleichbarkeit der Anforderungen in Kurs- und Klassenarbeiten zu gewährleisten und differenzierte, auf den Haupt- und Realschulzweig bzw. in der gymnasialen Oberstufe auf das Grund- und Leistungskursniveau abgestimmte Leistungsanforderungen zu stellen. Eine große Bedeutung für die Arbeit in den Fachkonferenzen kommt der fachlichen und sozialen Kompetenz sowie dem Engagement des von den Kollegen selbst gewählten Fachkonferenzleiters zu. Bedingt durch die Größe der Kollegien, sind Absprachen in den Fachkonferenzen für die Lehrer an Gymnasien wichtiger als an Regelschulen. Neben den regelmäßigen Zusammenkünften in den Fachkonferenzen treffen sich die Lehrer, die in gleichen Klassenstufen unterrichten, zu gesonderten Absprachen. Die Vermutung, daß die Integration der Lehrer im Kollegium an den kleineren Regelschulen höher ist, bestätigte sich anhand unserer Daten nicht (vgl. Tab. 4). Die gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten und unterrichtsbezogenen Absprachen der Lehrer fördern in beiden Schularten gleichermaßen die Integration der Lehrer in ihren Kollegien. Unterschiede ergaben sich hierbei nur im Vergleich der einzelnen Schulen.

Die Ergebnisse in Tabelle 4 weisen ebenfalls darauf hin, daß es signifikante

4 Der Anteil der ehemaligen EOS-Lehrer war nur an den Schulen etwas höher, die vor der Wende eine EOS beherbergt hatten.

Tabelle 4: Probleme des Unterrichtsalltages im Vergleich zwischen den untersuchten Schulen (Wertebereich 1 = völlig falsch – 5 = stimmt genau)

Dimension	RS A	RS B	RS C	GY A	GY B	GY C	GY D
Integration im Kollegium	3,6	3,9	4,0	3,5	3,9	4,1	3,9
Lehrerkooperation	1,8	2,0	1,3	1,5	1,6	1,4	1,6

Unterschiede zwischen den beiden Schularten bezüglich der Dimension „Lehrerkooperation“ (RS: 1,9/GY: 1,5*) gibt, wobei sich diese Dimension auf die unterrichtliche Kooperation bezieht (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1995, 1997). Besonders der Wert der Regelschule B deutet darauf hin, daß hier die Lehrer im Bemühen um die Bewältigung der für sie neuartigen Anforderungen häufiger kooperieren (vgl. 3.1). Daß für sie kooperative Arbeitsformen auch bei der Ausgestaltung ihres eigenen Schulprofils wichtig sind, findet in den mit Lehrern dieser Schule geführten Interviews seine Bestätigung.

Die an allen Regelschulen und Gymnasien zu beobachtenden intensiven Bemühungen der Lehrer, sich für die ihnen neuen inhaltlichen Anforderungen im eigenen Fach und in neu hinzugekommenen Unterrichtsfächern über den gesetzlich festgelegten Zeitrahmen für Weiterbildungen hinaus zu qualifizieren – auch sonabends und z. T. sonntags –, spiegeln den Willen dieser Kollegen wider, ihre Schule mitzugestalten. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bemühen sich die Lehrer um Unterrichtserlaubnisse und -befähigungen. In zunehmendem Maße werden auch wieder regionale Weiterbildungsangebote genutzt. Ein nicht zu unterschätzender Beweggrund vieler Lehrer, sich für neue Unterrichtsinhalte zu qualifizieren, ist ihre Absicht, mit dem persönlichen Einsatz in der neuen Schule auch die eigene berufliche Existenz zu sichern (vgl. 2.3). Lehrer beider Schularten, die an einer interessanten Weiterbildung teilgenommen haben, treten im Kollegium als Multiplikatoren auf. „Es ist noch nicht so, daß jeder das, was er mitbekommt in der Fortbildung, als persönlichen Wettbewerbsvorteil betrachtet und für sich behält“, erklärt dazu ein Schulleiter.

Einen wichtigen Ausgangspunkt für die Schulgestaltung stellt das Schulgebäude dar. Im Schuljahr 1991/92 wiesen die Gebäude der untersuchten Regelschulen und Gymnasien einen hohen Sanierungsbedarf auf. Zwei der Gymnasien erhielten bisher eine Komplettsanierung bzw. einen Schulneubau, die ihnen bei den Eltern Bonuspunkte einbringen und in der Öffentlichkeit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu ihrem „guten Ruf“ leisten.

Sehr intensiv bemühen sich alle in die Untersuchung einbezogenen Gymnasien und Regelschulen um ihre zukünftigen Fünftkläßler. Hierbei nutzen sie auch ihre Erfahrungen aus der ehemaligen POS. Der Übergang von Klasse 4 in Klasse 5 stellt sich wiederum als ein neuralgischer Punkt innerhalb der Schullaufbahn eines Schülers dar. Es wurde viel darüber diskutiert, wie den Schülern dieser Übergang erleichtert werden kann. Anknüpfend an diesen Erfahrungshintergrund, bemühen sich die Regelschul- und Gymnasiallehrer darum, die jüngsten Schüler dort abzuholen, wo sie stehen. Für die Lehrer der aufnehmenden Schulen steht dabei noch nicht im Vordergrund, möglichst viele Schüler für die eigene Schule zu werben, sondern sich mit diesen Bemühungen pädagogisch auf die zu erwartenden neuen Schüler vorzubereiten. Zu diesen Bemühungen

gehören: Schulleiter und Lehrer nehmen an Elternabenden der Grundschule teil; zukünftige Lehrer der 5. Klassen besuchen die Kinder in der Grundschule, um sich bekannt zu machen; Lehrer führen pädagogische Gespräche mit Grundschullehrern oder erarbeiten Handreichungen für die Lehrer, die ihnen u. a. Hilfen für die unterrichtliche Kommunikation in den 5. Klassen bieten. An einigen aufnehmenden Schulen gibt es zu Beginn des Schuljahres „Kennenlernetage“ oder an den ersten Tagen Unterricht „ohne Plan“.

Die Beteiligung der Lehrer an der Vorbereitung und Durchführung schulischer Feiern, von Ernteeinsätzen und Schülerlagern gehörte zu den – oft als aufgezwungen empfundenen – außerunterrichtlichen Aufgabenbereichen der Lehrer in der DDR. Zu solchen Aktivitäten kann heute kein Lehrer mehr verpflichtet werden. Dennoch sind Schulfeste, Theateraufführungen, gemeinsame Vorhaben zur Gestaltung der Schule, Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag und Projektwochen wichtige unterrichtsergänzende Angebote (vgl. BÖTTCHER 1996). Alle untersuchten Schulen zeichnen sich durch das Bemühen aus, „identitätsstiftende“ Veranstaltungen durchzuführen. Damit wollen sie auch nach außen wirken und das Bild der Schule in der Öffentlichkeit positiv beeinflussen. Daneben haben Regelschulen und Gymnasien jeweils weitere – zwischen den Schulen aber unterschiedliche – Fixpunkte im Schuljahr, die die Schulgemeinden zusammenführen. Über die Art der Gestaltung und Ergänzung dieser Programme versuchen die Schulen, eigene Profile und Traditionen zu entwickeln. Über die öffentliche Vergabe von Preisen für besondere Schülerleistungen sind einige Gymnasien bestrebt, mit dem Schulleben nicht nur das Schulklima, sondern auch die Lernleistungen positiv zu beeinflussen. Dazu tragen besondere curriculare Schwerpunkte von Gymnasien (Leistungskurse Kunst sowie Wirtschaft und Recht, Sprachangebote, der musisch-künstlerische Zweig, Projektwochen, Studienfahrten) und außerunterrichtliche Angebote (Arbeitsgemeinschaften, Schulpartnerschaften, Schüleraustausch, Schülercafé) bei. Da ein Teil der Gymnasiasten voraussichtlich nicht studieren wird, bieten zwei Gymnasien den Schülern der 9. und 10. Klassen ein Betriebspraktikum an, das an Regelschulen verbindlich ist.

Das vielgestaltige Schulleben an Thüringer Regelschulen und Gymnasien kann nur zu einem Teil über die den einzelnen Schulen zur Verfügung stehenden Stundendeputate abgedeckt werden. Von den befragten Lehrern war zu erfahren, daß darüber hinaus dies nur über das besondere Engagement eines Teils der Lehrerschaft möglich wird. Die Ergebnisse verdeutlichen auch, daß es zunehmend schwieriger wird, Lehrer für außerunterrichtliche Aktivitäten in der Schule zu gewinnen.

Die Ergebnisse aus den Untersuchungen an Regelschulen und Gymnasien belegen das große Gestaltungsinteresse der Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Schulen. Vor allem die Neubildung der Kollegien und die damit verbundenen Chancen für die Lehrer, die eigene Position in dieser Schule selbst neu bestimmen zu können, bewirkte bemerkenswerte Innovationsprozesse in den Schulen. Andererseits weisen die befragten Lehrerinnen und Lehrer bereits jetzt darauf hin, daß bei sich weiter verschlechternden Rahmenbedingungen „identitätsstiftende“ Veranstaltungen der Schulen nicht mehr fortgeführt werden können.

4. Zusammenfassung

Bei der Bewältigung der anspruchsvollen Aufgabe, eine neue Schule mit Leben zu erfüllen, war bedeutsam, wie die veränderten schulstrukturellen, unterrichtsorganisatorischen und curricularen Bedingungen innerhalb des Kollegiums – angeregt und geführt durch den Schulleiter – als Gestaltungsaufgabe für die pädagogische Arbeit an den Schulen aufgenommen wurden. Die Verbindung von hoher Leistungsorientierung und Förderungszentrierung ist in den Einstellungen der Lehrer an Gymnasien gleichermaßen vorhanden wie bei den Lehrern an Regelschulen. Offensichtlich wirken sich Ausbildung und Berufssozialisation der Lehrer nachhaltig auf ihr Verständnis der Aufgaben von Schule aus.

Daß bei der Umsetzung dieser Ansprüche vor Ort größere Probleme in den Regelschulen festzustellen sind, verwundert nicht. Die äußere institutionelle Differenzierung des Schulwesens führte zu einer Differenzierung des Erziehungsbedarfs an den einzelnen Schularten. Konnten sich Gymnasiallehrer vor allem auf fachlich-inhaltlich neue Anforderungen konzentrieren, so mußten Regelschullehrer sowohl fachliches als auch pädagogisches Neuland bewältigen. Insbesondere die Arbeit mit homogenen Gruppen im unteren Leistungsbereich stellt an die Regelschullehrer hohe Anforderungen bezüglich ihrer pädagogischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen. Erfolge zeigen sich besonders an den Schulen, wo es Kollegien gelingt, „alte“ Erfahrungen zu thematisieren, zu hinterfragen und gegebenenfalls mit neuen Prinzipien der pädagogischen Arbeit zu verbinden. Wir sind auf Kollegien gestoßen, die nach einer Analyse der neuen Anforderungen und nach kritischer Sichtung ihrer pädagogischen Kompetenzen dabei sind, in höchst eigenständiger Weise ihre Schule zu konzipieren und die Gestaltung dieses Prozesses in die eigenen Hände zu nehmen.

Die von uns ermittelte hohe Leistungsorientierung der Lehrer an beiden Schularten wirkt sich nicht negativ auf das Wohlbefinden der Schüler aus. Dafür dürfte die mit dem Leistungsanspruch verbundene Förderungsorientierung bei den Lehrern entscheidend sein.

Besonders wohl fühlen sich die Schüler in der Sekundarstufe I, die bei der Gestaltung des Unterrichts und der Auswahl der Unterrichtsinhalte mitbestimmen können. Die Gestaltung einer schülerorientierten Beziehung, Fragen des demokratischen Umgangs mit Schülern, die Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung und am Schulleben gewinnen damit für das Lehrerverhalten an Bedeutung und sollten deshalb, unabhängig von der Schulart, in Fort- und Weiterbildungen stärker als bislang eine Rolle spielen.

An allen untersuchten Schulen gibt es vielfältige Bemühungen um ein attraktives Schulleben. Mit diesen „identitätsstiftenden“ Veranstaltungen knüpfen die Schulgemeinden teilweise unmittelbar an Traditionen der DDR-Schule (z.B. Arbeitsgemeinschaften und Schulfeste) oder die Erfahrungen aus den alten Bundesländern (z.B. Förderverein, Projektwoche) an. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, daß die administrativen und curricularen Vorgaben für die Arbeit an Gymnasien und Regelschulen in Thüringen den Lehrern und Kollegien die Möglichkeit bieten, an Vorerfahrungen und vertraute pädagogische Prinzipien anzuknüpfen. Dies gilt für die Entscheidungsfreiheit an Regelschulen bezüg-

lich der additiven bzw. integrativen Schulorganisation ebenso wie für das enge Fächerspektrum in der gymnasialen Oberstufe, das dem Vorverständnis von Abituranforderungen der Lehrer entgegenkommt, die Fachschaften, die die „Fachzirkelarbeit“ fortsetzen, die schulischen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen, die in ähnlicher Weise eine POS bzw. EOS prägen, und nicht zuletzt die Verbindung von Leistungsanspruch und erzieherischer Verantwortung. Diese Strategie einer „angepaßten“ Entwicklungskonzeption für die Regelschulen und Gymnasien sollte beibehalten werden, weil nur so die aktive Mitwirkung der Lehrer an der Gestaltung ihrer Schule ermöglicht werden kann.

Unter der Perspektive des Vergleichs mit westdeutschen Kollegien stellte sich die Frage, ob die Regelschulen und Gymnasien in Thüringen eigenständige Formen einer „pädagogischen Kultur“ entwickeln, durch die sie sich von westdeutschen Schulkulturen in charakteristischer Weise unterscheiden. Aus unserer Sicht lassen sich wenigstens drei Bereiche erkennen:

- das in beiden Schularten erkennbare Interesse an der umfassenden Förderung der Schüler,
- das intensive Abstimmen innerhalb der Kollegien über fachliche, organisatorische und pädagogische Fragen des Schulalltags,
- das weitreichende Interesse an einer Gestaltung des außerunterrichtlichen Schullebens, in das auch gemeinsame außerschulische Aktivitäten des Kollegiums eingeschlossen sind.

Ob der im Vergleich mit westdeutschen Schulen hohe Anteil von Lehrerinnen Einfluß auf die Schulkultur hat, sollte weiter untersucht werden.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 247–266.
- BÖTTCHER, I.: Außerunterrichtliche Angebote – Situation in Thüringen. In: R. MÖLLER/J. ABEL/G. NEUBAUER/K.-P. TREUMANN (Hrsg.): Kindheit, Familie und Jugend. Münster/New York 1996, S. 101–116.
- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Die Regelschule in Thüringen – Drei Schulporträts. Arnstadt 1995.
- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Gymnasien in Thüringen – Vier Fallstudien. Arnstadt 1997.
- CLOETTA, B./HOHNER, H.-U.: Die Kurzfassung des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Einstellungseinstellungen (KSE-KF). Erprobung bei Lehrern an konventionellen Schulen und Gesamtschulen. (Projekt: Lehrereinstellungen. Arbeitsbericht 24.) Universität Konstanz (SFB 23) 1976.
- ERZBERGER, CHR.: Die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten. Methodologie und Forschungspraxis von Verknüpfungsstrategien. In: ZUMA-Nachrichten 19 (1995) 36, S. 35–60.
- FORSCHUNGSGRUPPE Schulstrukturwandel in Thüringen: Schulstrukturwandel in Thüringen: Ergebnisse einer Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern in der Stadt Erfurt. Pädagogische Hochschule Erfurt 1993.
- JENKNER, S.: Schule zwischen Staats- und Selbstverwaltung. Formen und Probleme der Doppellegitimation im Bildungswesen ausgewählter Länder (Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien, DDR und Jugoslawien). In: Pädagogik und Schule in Ost und West 37 (1989), S. 44–52.

- KISCHKEL, K.-H.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer. Paderborn 1979.
- KISCHKEL, K.-H./STEFFENS, U. u. a.: Erhebungsinstrument für die Lehreruntersuchung an Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Universität Konstanz (Zentrum I Bildungsforschung) 1980 (unveröffentl. Manuskript).
- KOCH, J.J./CLOETTA, B./MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen. KSE. Handanweisung. Weinheim 1972.
- KÖHLER, G.: Die Sicht Thüringer Lehrer auf die Veränderungen im Schulwesen. In: WEISHAUPT/ZEDLER in Vorbereitung.
- MEUSER, M./NAGEL, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. GARZ/K. KRAIMER (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, S. 441–471.
- PREIN, G./KELLE, U./KLUGE, S.: Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren. (SFB 186. Arbeitspapier Nr. 19.) Bremen 1993.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- WATERKAMP, D.: Erziehung in der Schule. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 42–57.
- WEISHAUPT, H.: Die Regelschule in Thüringen – Entwicklungsprobleme einer neuen Schulart. In: WEISHAUPT/ZEDLER in Vorbereitung.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München 1994, S. 395–429.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Umbruch und Kontinuität – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. In Vorbereitung.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Horst Weishaupt/Dr. Ilona Böttcher/Dr. Monika Plath,
Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und
Empirische Bildungsforschung, Postfach 307, 99006 Erfurt